DOCUMENT RESUME

ED 387 829 CS 215 103

AUTHOR De Peslouan, Dominique
TITLE Strategies de Prevention en Maternelle: Les Ateliers d'Ecrit (Preventive Strategies in Nursery School: The Writing Studios).
PUB DATE [95]
NOTE 16p.
PUB TYPE Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Action Research; Developmental Stages; Early Childhood Education; Foreign Countries; *Social Influences; Student Adjustment; Writing Research; *Writing Workshops; *Young Children
IDENTIFIERS Symbolic Representation

ABSTRACT

This paper written in French (the first phase of an ongoing research project) endeavors to set off the influence of introduction of imaginary writing workshops over the social and affective development of children from 2 to 5 years old. This influence is more precisely centered on the "power to read" (power of separation, distanciation, communication and trace), conceived as a first step to the symbolic function of writing and as a possible preventive support for adaptation difficulties of young children in school. Includes an abstract in English. Contains 42 references. (Author)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
D. de Peslouan
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

ED 387 829

STRATEGIES DE PREVENTION EN MATERNELLE: LES ATELIERS D'ECRIT

Dominique de PESLOUAN *

Cet article (première phase d'une recherche en cours) s'efforce de dégager l'influence de l'introduction d'ateliers d'écrits imaginaires sur le développement socio-affectif d'enfants de 2 à 5 ans. Cette influence est plus précisément centrée sur le "pouvoir lire" (pouvoir de séparation, de distanciation, de communication et de la trace), conçu comme première étape d'accès à la fonction symbolique de l'écrit et comme support possible de prévention des difficultés d'adaptation du jeune enfant à l'école.

Mots clés: Ecrits imaginaires, fonction symbolique, prévention, pouvoir de lire, recherche-action.

*Maître de Conférences en Sciences de l'Education,
I.U.F.M. de NICE

PREVENTIVE STRATEGIES IN NURSERY SCHOOL: THE WRITING STUDIOS

Dominique de PESLOUAN

This article (first phase of a present research) endeavours to set off the influence of introduction of imaginary writings studios over the social and affective development of children from 2 to 5 years old. This influence is more precisely centred on the "power to read" (power of separation, distanciation, communication and trace), conceived as first step to the symbolic function of writing and as a possible preventive support for adaptation difficulties of young child in school.

Key words: Imaginary writings, symbolic function, prevention, power to read, action-research.

CS215103

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

BEST COPY AVAILABLE

1-1 Domaine de recherche

Dans le cadre de l'intérêt d'une scolarisation précoce en Maternelle, l'influence des rapports de l'enfant avec l'écrit sur le goût de lire et le "savoir lire" est dégagée depuis quelques années, en rupture avec la notion de"pré-requis" (ici de "pré-lecture") et sans confusion possible avec l'enseignement précoce de la lecture (R. COHEN et G. DOMAN).

Cette influence a, jusqu'à présent, été surtout analysée au plan opératoire et cognitif (E. FERRETRO-1988), fonctionnel (A.F.L.-1985) et socio-culturel.

La présente recherche a pour objet de faire porter l'analyse sur **l'écrit** -limité aux "écrits imaginaires" (par distinction des "écrits sociaux")- **dans ses effets possibles sur le développement socio-affectif du jeune enfant**, notamment par rapport à des difficultés d'adaptation, perçues dès l'entrée à l'école et donc dans une perspective de prévention.

1-2 Références théoriques

Prévenir est ici entendu au sens de "aller au devant de l'enfant", anticiper sur son développement ultérieur et vérifier l'exactitude de ces anticipations.

Une stratégie de prévention doit donc nécessairement s'appuyer sur un modèle théorique de développement, permettant de donner du sens à des signes, par rapport aux mécanismes et structurations décrits par le modèle. Le modèle ici retenu est celui d'une **construction symbolique et relationnelle de l'enfant**, à travers laquelle il est possible de suivre (ou de remonter) une logique depuis les premiers investissements corporels et ludiques jusqu'à l'appropriation de la langue orale et écrite et, plus largement, des "objets scolaires".

BEST COPY AVAILABLE

Le savoir lire et écrire serait ainsi l'aboutissement, vers 6 ans, d'un processus symbolique engagé dès la première année et par rapport auquel, entre 2 et 6 ans, l'école maternelle peut jouer un rôle essentiel. Le lire et l'écrire, en tant qu'appréhension d'un objet symbolique, sont donc bien antérieurs à la maîtrise des techniques opératoires et, en partie, la fondent: **du pouvoir au vouloir et au savoir lire.**

1-3 Hypothèses de recherche

Elles portent sur la constitution du "pouvoir lire" (D. de PESLOUAN-1988): pouvoir accéder à la fonction symbolique de l'écrit, qui est elle-même source de pouvoir, sur soi-même et sur son environnement.

L'écrit (les histoires lues et racontées à l'enfant/par l'enfant) peut donc favoriser:

-(hypothèse 1) **le pouvoir de séparation** du milieu maternel vers le milieu scolaire, l'élaboration de cette séparation.
Le langage (oral et écrit) est d'abord "objet transitionnel" (D.W. WINNICOTT), objet substitutif.

-(hypothèse 2) **le pouvoir de distanciation** par rapport aux peurs et angoisses, facilitant ainsi le processus de sécurisation, condition de l'intégration dans le milieu scolaire.

-(hypothèse 3) **le pouvoir de communication**, qui ne peut être réduite à sa fonction sociale, mais est indissociable du pouvoir d'ex-pression et d'im-pression de l'imaginaire (R. DIATKINE-1987) et constitutive d'une compétence narrative et métalinguistique précoce.

-(hypothèse 4) **le pouvoir de la trace**, de l'inscription de soi-même (nom propre), des autres (généalogie) et des évènements (repères spatio-temporels) dans une trame signifiante.

1-4 Méthodologie de recherche

La méthode de recueil des données (observation des enfants et des effets des ateliers d'écrit mis en place) et de validation des hypothèses (évaluation des situations construites) est clinique. Elle est donc caractérisée par:

.**l'étude de cas individuels**, définis par leur singularité et leur totalité (évolution du jeune enfant à travers les situations mises en place)

.**dans le milieu ordinaire** de la classe et de l'école

.**selon des interactions entre l'observé (l'enfant) et l'observateur participant** à la vie quotidienne du groupe **(l'enseignant).**

L'approche monographique, qui caractérise une partie de cette recherche, paraît appropriée à la construction d'un objet relativement nouveau de recherche: les effets des ateliers d'écrits imaginaires sur l'adaptation et l'évolution de l'enfant.
Elle permet, en effet, une individualisation de la démarche d'observation, un traitement autonome de chaque cas (étapes et spécificités d'une évolution), tout en maintenant

.**en amont, des cadres de référence communs** (références théoriques, supports des ateliers, guides d'observation et d'étude de cas)

.**en aval, un croisement des traits communs aux différentes études** (guides d'observation, analyse de contenu et corrélations thématiques des monographies).

Ce travail vise donc à dégager des perspectives transposables et évaluables, à défaut de pouvoir être considérées comme reproductibles et contrôlables, du fait des caractéristiques propres à ce qu'il est convenu d'appeler **recherche-action** ou **recherche-développement** (notamment l'implication de l'observation, l'interaction des facteurs et l'absence de "groupe-témoin").

Ces perspectives seraient ainsi susceptibles de produire des connaissances, procédurales, sur le processus possible de transformation des pratiques éducatives en Maternelle (ici, le rôle et la place de l'écrit)

1-5 Terrain de recherche

22 classes des Alpes-Maritimes (14 Petites Sections, 5 Petites/Moyennes Sections, 3 Grandes Sections) ont participé à la recherche; elles sont situées, pour moitié, dans des Z.E.P. et zones défavorisées et pour moitié dans des quartiers moyens ou résidentiels.

L'observation y a porté sur 35 enfants en difficulté initiale d'adaptation (27 avec inhibition dominante et 8 avec instabilité dominante, selon une grille commune d'observation des comportements), ultérieurement suivis en ateliers d'écrit.

Ces ateliers se sont, le plus souvent, déroulés par petits groupes de 6 à 10 enfants, essentiellement à l'accueil du matin et/ou à la sortie du soir, sur des supports imaginaires, en partie communs aux classes (les histoires étant lues ou racontées par l'enseignant(e) de la classe, par une animatrice extérieure ou par les enfants eux-mêmes).

2- RESULTATS DE LA RECHERCHE

2-1 Pouvoir de séparation et de distanciation

L'observation des difficultés initiales de séparation par rapport au milieu familial, puis de l'évolution en classe vers l'autonomie (élaboration de la séparation), a porté sur 29 enfants, à partir d'un **guide commun (guide n°1) à toutes les classes**, centré sur:

-des variables sociales (relation aux parents et à l'enseignant)

-des variables ludiques (présence et contenu des jeux)

-des variables langagières (présence et contenu de l'expression et de la communication)

L'observation des attitudes dominantes au cours des ateliers d'écrit a permis d'évaluer l'évolution du pouvoir de distanciation. Elle a porté sur 31 enfants (dont les 29 observés dans les difficultés de séparation), à partir d'un **guide commun (guide n°2)** présenté en quinze catégories:

-6 portent sur le déroulement de l'atelier (instabilité, écoute distraite, passive, active)

-9 portent sur les suites de l'atelier (prolongement dans la communication non-verbale, le jeu, le dessin, le langage).

La validation des deux premières hypothèses de recherche(effets des ateliers d'écrit sur l'évolution des pouvoirs de séparation et de distanciation) est cherchée à deux niveaux:

***le croisement des guides n°1 (séparation) et n°2 (distanciation)**

Il a pour objet de faire apparaître les liens entre les ateliers d'écrit et l'évolution globale de l'enfant observé:

Le guide n°2 permet de dégager une évolution, positive et homogène, à l'intérieur (écoute) et autour (prolongements) des ateliers pour 28 enfants sur les 31 observés.

Son croisement avec le guide n°1 (observation des comportements sociaux, ludiques, langagiers en dehors des ateliers) doit permettre de montrer

.que les effets des ateliers d'écrit ne sont pas ponctuels, fugitifs

.qu'une corrélation existe entre ces ateliers et l'évolution globale de la majorité des enfants observés

Cette corrélation peut être essentiellement notée

-entre l'intérêt pour le livre (guide n°2) et l'évolution de la socialisation, du jeu, de l'occupation de l'espace et du langage (guide n°1), avec une phase initiale où le livre est le plus souvent investi comme objet, contenant, avant de l'être par le contenu des histoires.

-entre le contenu des histoires (guide n°2) et le contenu des jeux (guide n°1)

-entre l'investissement actif dans les ateliers d'écrit (guide n°2) et le développement de l'expression et de la communication (guide n°1)

***les approches monographiques**

Si les effets des ateliers d'écrit sur l'élaboration des pouvoirs de séparation et de distanciation peuvent être ainsi dégagés du croisement des grilles d'observation, ils restent cependant

-difficilement isolables des autres situations vécues par l'enfant

-limités à une approche globale, "comportementaliste".

Le rôle des études monographiques est de tenter

une validation spécifique: les traits caractéristiques de l'évolution de l'enfant peuvent être explicitement rapportés à la mise en place des ateliers

une validation structurale: les comportements observés manifestent une évolution de la fonction même de relation à soi et aux autres, correspondant à l'évolution de la fonction symbolique de l'écrit, dont une étude longitudinale pourra éprouver les effets stables, généralisables, vers le "savoir lire".

A- L'écrit favorise l'élaboration de la séparation:

Marine (Petite Section) a 3 ans à la rentrée 92.

Ses parents sont divorcés; elle vit avec sa mère, son père résidant à Paris.

Elle est décrite par l'enseignante, en début d'année comme étant

.isolée, solitaire par rapport aux autres enfants, ayant peur notamment du contact physique, en particulier dans la cour

.très réservée, timide, manifestant peu de désirs.

Marine a, jusqu'en Novembre, une grande difficulté à se séparer le matin de sa maman; puis change peu à peu de comportement à partir de Décembre, le contact avec les autres enfants commençant à apparaître, surtout à travers la médiation de l'activité constructrice/réconstructrice des puzzles.

Dans la suite de son évolution, les jeux d'organisation spatiale, de reconstitution du tout à partir des parties resteront privilégiés, comme si son espace affectif trouvait dans cette manipulation une occasion de remise en ordre.

La difficulté de séparation apparaît aussi le soir. Une **transition** est alors nécessaire, comme le matin, pour rassurer l'enfant: **le livre**, prêté par l'enseignante, semble lui permettre d'emporter avec elle quelque chose de l'univers scolaire qu'elle quitte.

Ces livres, qu'elle emporte régulièrement alors -de la maison à l'école ou de l'école à la maison- , constituent progressivement **un rituel d'accompagnement de la séparation et assurent une fonction transitionnelle de l'écrit imaginaire.**

Ils servent aussi de support au pouvoir de communication de Marine: à travers l'écrit, les histoires qu'elle entend et qu'elle retrouve, celles aussi qu'elle imagine ou complète, elle extériorise ce qui fait en elle pression, son histoire propre, la séparation parentale et les fantasmes d'abandon, d'isolement, de culpabilité peut-être, qui lui font cortège.

Elle développe ce qui est le fondement même de la fonction symbolique de représentation: faire exister, rendre présent par le langage, la pensée, ce qui est physiquement absent (ici: le père, présent à travers la plupart des productions de Marine).

B- L'écrit favorise l'expression des émotions et la distanciation de l'angoisse:

Christophe (Grande Section) est isolé, solitaire, en classe comme dans la cour, où il erre, absent, semblant redouter une violence diffuse. Il répète inlassablement la même histoire d'un chat qui a mangé le poisson de l'aquarium.

En début d'année, il manifeste une anxiété spécifique au moment de l'installation des ateliers d'écrit, avec somatisation sous forme de crises violentes d'éternuement. Au cours de la lecture des histoires, il se bouche les oreilles et se cache les yeux (tout en entrouvrant parfois les doigts) dès l'apparition d'un personnage inquiétant, mais souhaite participer aux ateliers, en s'efforçant d'écouter ce qui s'y passe.

Son intérêt pour les livres croît jusqu'à la mise en place d'ateliers décloisonnés (un enfant de grande section lit un livre qu'il a choisi à un enfant de petite section, dans un coin de la classe), qui ont pour Christophe un effet de réassurance évident, spectaculaire par rapport à son inhibition initiale et spécifiquement lié à l'écrit imaginaire. Il attend avec impatience le moment de ces lectures, dit aux "petits" combien il aime les livres, s'approprie les histoires lues durant les ateliers et les intègre dans une trame personnelle -qui lui permet sans doute de structurer son histoire propre- de "ré-écriture".

L'écrit devient, à partir de ce deuxième trimestre, lui-même un médiateur de la communication et de la socialisation, à raison de la possibilité-ouverte par ces ateliers, l'accompagnement de l'adulte et l'imaginaire, en quelque sorte apprivoisé, qu'ils véhiculent- d'expression, de structuration des émotions, dont on a décrit combien elles semblaient au contraire, en début d'année, "murer" Christophe dans une position d'isolement et de stéréotypie des actes et des paroles.

C- L'écrit favorise la mémoire de l'évènement et l'investissement du symbolique:

Anne-Marie (Petite Section) a 3;8 ans à la rentrée scolaire 92. Elle apparaît à l'observation initiale isolée, dépendante, sans initiative, dévalorisée, absente et inquiète. Soit un profil d'inhibition massive.

Elle éprouve, jusqu'en Décembre, des difficultés de séparation avec sa maman et pleure souvent à l'arrivée en classe.

Anne-Marie va avoir quatre ans en Janvier 93. Cet évènement, qui laisse une trace dans la classe, non seulement par le goûter, mais aussi par la photo-souvenir et par l'écrit, sera l'évènement déclencheur de l'évolution de l'enfant.

A partir de Février, en effet, le comportement de l'enfant change:

-dans les ateliers d'écrit, elle est attentive à tout ce qui se passe autour d'elle: elle se met à vivre avec les autres.

-son comportement dans la classe est marqué par cette activité qu'elle manifeste dans les ateliers: elle s'intègre, à partir de Mars, directement dans le groupe, différencie sa relation aux autres et à l'espace et développe son pouvoir de communication.

2-2 Pouvoir de communication et de la trace

Le pouvoir de communication est considéré dans son lien avec la construction de l'écrit chez l'enfant, vers le savoir lire et écrire: c'est dire que la communication dont il est question est une communication orale médiatisée par l'écrit (histoires lues et racontées aux enfants et par les enfants), voire directement une communication écrite (cf., ci-dessous, pouvoir de la trace). Ce recours à l'écrit spécifie la communication par rapport aux échanges verbaux (ou non-verbaux) antérieurs à la scolarisation en Maternelle: elle n'est plus seulement ou

essentiellement marquée par le besoin dans un champ social fonctionnel et réel, mais par le désir dans un champ culturel fictionnel et imaginaire. La communication ne relève pas ici de la nécessité, d'un principe de réalité, mais d'un principe de plaisir: elle n'est pas fondamentalement tournée vers l'autre, mais vers soi, vers l'expression de soi, le contrôle progressif de ce qui fait impression en soi. D'où les aspects de répétition, de peur, d'étrangeté, d'association, de projection, de jubilation...caractéristiques du plaisir de lire.

C'est là la fonction préventive, en quelque sorte, de l'imaginaire par rapport au réel, le rôle du principe de plaisir dans la délimitation progressive du principe de réalité et donc de la socialisation, dont on fait souvent l'objectif majeur de la Maternelle.

Ce n'est donc qu'un apparent paradoxe que de dire qu'un enfant se socialise par des voies qui ne sont pas immédiatement sociales, que le rapport à l'Autre est d'abord un travail sur soi, sur l'image de soi, qui se joue à travers l'impression et l'expression de l'imaginaire, dont l'écrit est un support privilégié.

Le pouvoir de communication, **de dire** serait donc d'abord un pouvoir de **se dire**. Progressivement, ce pouvoir devient **compétence de communication**, au sens où J.S. BRUNER parle d'un **savoir faire** qui est, en même temps, un **savoir dire**.

Il a paru pertinent d'isoler, au sein de la compétence de communication, les fonctions narrative et métalinguistique, du fait à la fois

-des supports choisis dans les ateliers d'écrit, qui valorisent la narration

-de la précocité, signalée notamment par R. JAKOBSON (1963), des fonctions métalinguistique (code) et phatique (contact, que la narration cherche à provoquer et à maintenir).

On peut entendre par **compétence narrative** une compétence de type sémiotique, qui permet de produire des récits bien formés, induisant notamment anticipation et hypothèses, dont on sait le rôle dans l'acte de lecture.

La **compétence métalinguistique** est décrite par R. JAKOBSON (ibid) comme une référence au code, au signifiant: "que voulez-vous dire ?" ou "comprenez-vous ce que je veux dire ?". Elle accompagne l'acquisition par l'enfant de la langue maternelle et est spécifique de la communication verbale, notamment dans le maintien du contact et -ici- dans la structuration du récit.

Dans la phase 92-93 de la recherche, ces compétences .apparaissent surtout à travers les ateliers décloisonnés d'écrit (grande section/petite section)
.ne donnent lieu qu'à des observations ponctuelles, par exemple Christophe (grande section) qui reconstruit, au plan narratif, un ordre chronologique correspondant aux illustrations, interprète et transforme le récit dans une trame narrative personnelle et qui, au plan métalinguistique, interroge son jeune auditeur en référence au code et au texte, dans une attitude qu'on ne peut encore distinguer d'une fonction de prestance et d'imprégnation de l'adulte.

La phase actuelle (93-94) du travail s'efforce, à partir d'enregistrements et de transcriptions des récits des enfants, de développer l'analyse de ces compétences.

Le pouvoir de la trace, comme le pouvoir de communication,ne correspond pas d'abord à un besoin fonctionnel et social de "marquage", mais à une expression culturelle et imaginaire d'identité.

Dessin, écriture et trace constituent l'inscription dans une trame signifiante.

D'une part, les productions d'enfants de 3 à 4 ans confirment la distinction des marques graphiques figuratives (**dessin**) et des marques non-figuratives (**écriture**), qui caractérise la première période de conceptualisation de l'écrit selon E. FERREIRO (1988). D'autre part, les essais d'écriture, sur les prénoms et les titres ou textes des histoires, correspondent à ce que E. FERREIRO (ibid) caractérise comme étant une deuxième période de conceptualisation de l'écrit: différenciation qualitative (variété intra-figurale) et quantitative (quantité minimale) des enchaînements de lettres. Enfin, l'écriture des enfants apparaît comme la **mémoire** d'une histoire racontée, dont on veut garder la trace.

Cette articulation **des écrits et de la mémoire**, qui constitue sans doute une des premières fonctions de l'écriture au plan socio-affectif, est actuellement approfondie dans les classes

-en proposant aux enfants d'écrire sous leur dictée l'histoire racontée (histoires et mythes communs aux différentes classes) ou d' "écrire" eux-mêmes cette histoire,

-en travaillant sur la constitution de **généalogies** (les enfants-les parents- les grands parents, à partir de photographies, d'étiquettes et d' "arbres")

-en analysant l'usage qu'ils font de cette mémoire et ses effets sur l'adaptation scolaire de l'enfant.

BIBLIOGRAPHIE

A.F.I.R.S.E. (Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education), Les nouvelles formes de la recherche en éducation (colloque d'Alencon mai 90) Paris, Matrice-ANDSHA, 1990

A.F.L. (Association Francaise pour la Lecture), Apprendre à lire et à écrire de 2 à 12 ans, Les Actes de Lecture, n°38, Juin 92, pp. 108-123

- Lecture et petite enfance, stage A.F.L., 1985

ARDOINO J., La démarche clinique dans la recherche en éducation, Caen, CERSE, n°21, Mai 1987

BARBIER R., La recherche-action dans l'institution éducative, Paris, Bordas, 1977

BESSE J.M., "L'enfant et la construction de la langue écrite", Revue Francaise de Pédagogie, n°90, Janvier 90, pp.17-22

BETTELHEIM B., Psychanalyse des contes de fées, trad. Paris, R. Laffont, 1976

BRUNER J.S., Savoir faire, savoir dire, trad. M. DELEAU et J. MICHEL, Paris, P.U.F., 1983

CAMBON J., LURCAT L., "Comment prépare-t-on l'acquisition de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle ?", Revue Francaise de Pédagogie, n°54, Janvier 81, pp.7-23

Collectif -Apprentissage et pratique de la lecture à l'école, Colloque de Paris, Juin 1979
-Chercheurs en éducation, Paris,INRP-Harmattan, 1992
-Methodoref, guide méthodologique de la recherche en éducation, Paris,INRP-Harmattan, 1991
-Recherche clinique, clinique de la recherche, Psychologi clinique VII, Bulletin de Psychologie, n° 377, 1985

C.R.E.S.A.S. Naissance d'une pédagogie interactive, Paris, ESF-INRP, 1991

DELEAU M., "De l'interaction à la communication non-verbale", La Communication (Symposium de l'association de psychologie scientifique de langue francaise), 1985

- Les origines du développement mental: communication et symboles dans la première enfance, Paris, Colin, 1990

DELIGNY F., Au défaut du langage, Cahiers de l'Immuable, Recherches n°24, Novembre 1976

DESLAURIERS J.P., Les méthodes de la recherche qualitative, Presses Universitaires du Québec, 1988

DEVEREUX G., De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement, trad. Paris, Flammarion, 1980

DIATKINE R., "Les jeunes enfants et les livres", Psychiatrie de l'Enfant, Novembre 1986

- "Le jeune enfant et le livre", Cahiers de Beaumont, n°37, 1987

- "Développement psychique et transmission culturelle", Enfance, n°1-2, 1990

ECOUEN (Groupe Lécture, J. JOLIBERT dir.), Former des enfants lecteurs, Paris, Hachette, 1984

- Former des enfants producteurs de textes, Paris, Hachette, 1983

FAYOL M., "L'acquisition du récit: un bilan des recherches", Revue Francaise de Pédagogie, n°62, Janvier 83, pp.65-82

FERREIRO E. "Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture", Revue suisse de Psychologie, 36-2, Genève,1977

- Lire/Ecrire à l'école- comment s'y apprennent-ils ? C.R.D.P., Lyon, 1988

- "L'écriture avant la lettre", in H. SINCLAIR dir., La production de notations chez le jeune enfant, Paris, P.U.F., 1988

FRANCOIS F., et div., Les conduites linguistiques chez le jeune enfant, Paris, P.U.F., 1984
GOYETTE G., LESSARD-HEBERT M., La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation, Presses Universitaires du Québec, 1987
HUGON M.A., SEIBEL C., Recherches impliquées-recherches-action: le cas de l'éducation, Paris, Ed. universitaires/ De Boeck université, 1988
JAKOBSON R., Essais de linguistique générale, trad. Paris, éd. de Minuit, 1963
LENTIN L., Du parler au lire, Paris, ESF, 1977
MAGEE M.A., SUTTON-SMITH B., The art of storytelling, Young Children, 4-12, 1983
NONNON E., "Interactions verbales et développement cognitif", Revue Française de Pédagogie, n°74, Janvier 86, pp.53-86
de PESLOUAN D., "Pouvoir, vouloir, savoir lire", conférence ronéotée, St-Denis de la Réunion, 1988
- "Plaisir/Désir de lire", Les Actes de Lecture, n°27, Septembre 89, pp. 33-39
- "Prévention: que prévient-on ?", Erre, n° spécial du 7ème congrès de la ENAREN, 1991, pp. 62-70
POSTIC M., de KETELE J.M., Observer les situations éducatives, Paris, P.U.F., 1988
POURTOIS J.P., DESMET M., Epistémologie et instrumentation en sciences humaines, Liège-Bruxelles, Mardaga, 1988
PROPP V., Morphologie du conte, trad. Paris, Points Seuil, 1970
SMITH F., Comment les enfants apprennent à lire, trad.M. PROUX, Paris , Retz, 1980
VANDENPLAS-HOLPER C., "Discussions autour de l'éducation pré-scolaire" Revue Française de Pédagogie, n° 25, 1973, pp.5-13
- "La formation à l'observation et à l'évaluation dans une perspective constructiviste", Revue Française de Pédagogie, n° 88, 1989, pp. 59-66
VERSPIEREN M.R., Recherche-action de type stratégique et sciences de l'éducation, Paris, Harmattan, 1990

BEST COPY AVAILABLE